

# **HUR UTTRYCKS GENUS I SKOLORS JÄMSTÄLLDHETSPLANER?**

## **En kritisk diskursanalys**

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Klasslärarutbildningen  
Pro gradu-avhandling 30 sp  
Pedagogik  
Maj 2020  
Anna Mansner-Lönnqvist

Handledare: Erika Löfström



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Anna Mansner-Lönnqvist</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Hur uttrycks genus i skolors jämställdhetsplaner? En kritisk diskursanalys.</b>		
Title <b>How is gender expressed in schools' gender equality plans? A critical discourse analysis.</b>		
Oppiaine - Ämne - Subject <b>pedagogik</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu-avhandling / Erika Löfström</b>	Aika - Datum - Month and year <b>maj 2020</b>	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages <b>46 s.</b>
<b>Tiivistelmä - Referat – Abstract</b>  <p><i><b>Mål.</b></i> Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män ligger som grund för skolornas jämställdhetsarbete. Lagen syftar också till att förebygga diskriminering på grund av könsidentitet eller könsuttryck. Tidigare forskning har visat att lärarnas eget intresse för jämställdhet inte är tillräckligt för att bedriva ett framgångsrikt jämställdhetsarbete utan att insatserna då tenderar att bli tillfälliga och slumpmässiga samt att det råder en stor oklarhet kring hur jämställdhetsarbetet ska se ut.</p> <p>Syftet med undersökningen är att beskriva, analysera och tolka hur genus uttrycks i skolors jämställdhetsplaner eftersom såväl lagen om jämställdhet som läroplansgrunderna kan anses förutsätta ett mångsidigt genusperspektiv i all skolverksamhet.</p> <p><i><b>Metoder.</b></i> Undersökningen genomfördes som en kritisk diskursanalys genom att analysera sju finlandssvenska lågstadieskolors jämställdhetsplaner. Som analysmodell användes Faircloughs tredimensionella analysmodell.</p> <p><i><b>Resultat och slutsatser.</b></i> Undersökningen utmynnade i tre genusdiskurser: den ojämställda jämställdhetsdiskursen, tvåkönsdiskursen och rädslans diskurs. Texterna visade på en tydlig uppdelning mellan flickor och pojkar och en avsaknad av könsmångfald. Även en rädsla för att göra fel i jämställdhetsarbetet framkom. Undersökningen visar att jämställdhetsarbetet fokuserar på flickor och pojkar och att de som inte identifierar sig som någondera förblir osynliga.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Genus, kön, jämställdhet, jämställdhetsplan, kritisk diskursanalys</b>		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Educational Sciences</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Anna Mansner-Lönnqvist</b>		
Työn nimi - Arbetets titel Title <b>How is gender expressed in schools' gender equality plans? A critical discourse analysis.</b>		
Oppiaine - Ämne - Subject <b>Pedagogics</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Master's Thesis / Erika Löfström</b>	Aika - Datum - Month and year <b>May 2020</b>	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages <b>46 pp.</b>
<b>Tiivistelmä - Referat - Abstract</b>  <p><i>Purpose.</i> The law on equality between women and men forms the basis of the schools' gender equality work. The law also aims to prevent discrimination on the grounds of gender identity or expression. Previous research has shown that to conduct successful gender equality work it is not sufficient that teachers have a personal interest in gender equality since this often leads to temporary and random efforts and great confusion about how gender equality work should be done.</p> <p>The purpose of the study is to describe, analyze and interpret how gender is expressed in schools' gender equality plans, as both the Act on Gender Equality and the curriculum foundations can be considered to require a diverse gender perspective in all school activities.</p> <p><i>Methods.</i> The survey was conducted as a critical discourse analysis by analyzing the gender equality plans of seven Finnish Swedish primary schools. As an analysis model, Fairclough's three-dimensional analysis model was used.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The survey culminated in three gender discourses: the gender inequality discourse, the two-gender discourse and the discourse of fear. The texts showed a clear division between girls and boys and a lack of gender diversity. A fear of making mistakes in the work on gender equality also emerged. The survey shows that gender equality work focuses on girls and boys and that those who do not identify themselves as girls or boys remain invisible.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords <b>Gender, sex, gender equality, gender equality plan, critical discourse analysis</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Innehåll

1	INLEDNING .....	1
2	TEORETISK BAKGRUND .....	3
2.1	Begrepp .....	3
2.2	Jämställdhet i skolan .....	5
2.2.1	Lagstiftning och läroplansgrunder.....	6
2.2.2	Direktiv för jämställdhetsplanernas utarbetande.....	8
2.3	Genusteorier .....	9
2.3.1	Hirdmans genussystem .....	9
2.3.2	Hardings genusteori.....	10
2.4	Diskursanalys som teoretiskt begrepp.....	12
3	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR .....	14
4	GENOMFÖRANDE.....	15
4.1	Kritisk diskursanalys .....	15
4.2	Faircloughs tredimensionella analysmodell.....	17
4.3	Metodkritik .....	20
4.4	Databeskrivning.....	20
4.5	Beskrivning av analysprocessen .....	21
5	FORSKNINGSRESULTAT .....	23
5.1	Den ojämställda jämställdhetsdiskursen .....	23
5.1.1	Text.....	23
5.1.2	Diskursiv praktik.....	26
5.1.3	Social praktik .....	27
5.1.4	Sammanfattning.....	27
5.2	Tvåkönsdiskursen.....	28
5.2.1	Text.....	28
5.2.2	Diskursiv praktik.....	32
5.2.3	Social praktik .....	33
5.2.4	Sammanfattning.....	33
5.3	Rädslans diskurs .....	34
5.3.1	Text.....	34
5.3.2	Diskursiv praktik.....	37

5.3.3 Social praktik .....	38
5.3.4 Sammanfattning.....	38
6 TILLFÖRLITLIGHET .....	40
7 DISKUSSION.....	41
KÄLLOR.....	44

# 1 Inledning

Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män från år 1986 (Finlex 609/1986) ligger som grund för jämställdhetsarbetet i Finland. Lagen har reviderats flera gånger och 2014 tillkom skyldigheten att utarbeta en skolspecifik jämställdhetsplan för alla läroinrättningar som omfattas av lagen om grundläggande utbildning (Finlex 1329/2014, 5§, Jääskeläinen m.fl., 2015). Varje läroinrättning bör alltså ha en egen jämställdhetsplan, vilket i praktiken oftast innebär att rektorn själv leder arbetet med planen eller utser en arbetsgrupp inom kollegiet (Ikävalko, 2016).

En undersökning gällande lärares uppfattningar om sitt eget jämställdhetsarbete visade att jämställdhetsarbetet i skolorna i hög grad var beroende av lärarnas egna kunskaper och intressen för jämställdhetsfrågor (Mansner-Lönnqvist, 2019). Detta stämmer väl överens med Heikkiläs (2013) undersökning, där hon studerade det hållbara jämställdhetsarbetet. Hon menar att det egna intresset inte är tillräckligt för att bedriva ett framgångsrikt jämställdhetsarbete utan att insatserna då tenderar att bli tillfälliga och slumpmässiga. Istället behövs det ett systematiskt arbete där hela organisationen (lärare-skola-kommun) är engagerad. (Heikkilä, 2013.)

Arbetet med jämställdhetsplanerna är varierande och skolorna uppvisar en osäkerhet gällande hur man ska arbeta med jämställdhet (Wulff, 2019). Wulff har undersökt hur jämställdhetsplanerna utarbetas och förverkligas i några finlands-svenska skolor och resultatet visar att jämställdhetsarbetet inte är en automatiserad process med klara visioner. Dessa resultat fungerade som en stark motivator för min egen undersökning.

Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män ”syftar [också, *mitt tillägg*] till att förebygga diskriminering på grund av könsidentitet eller könsuttryck” (Finlex 1329/2014). Därför ser jag det som relevant att undersöka hur genus uttrycks i

skolornas jämställdhetsplaner för att på så sätt få en bild av vilka genusdiskurser som förekommer.

## 2 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel redogör jag för tidigare forskning kring arbetet med jämställdhet samt belyser ämnet ur både lagstiftnings- och läroplansperspektiv. Dessutom beskriver jag min teoretiska referensram, som utgår från Hardings teori om genus (1986) samt Hirdmans genussystem (1988). Jag beskriver även diskursanalysens teoretiska ramar. Kapitlet inleds med begreppsdefinitioner.

### 2.1 Begrepp

#### *Genus och kön*

Genus är ett centralt begrepp inom jämställdhetsarbetet. Institutet för hälsa och välfärd definierar ordet i sin ordlista enligt följande:

Genus används ibland för att betona att kön inte är ett entydigt begrepp - att kön är en social konstruktion, något som varierar över tid och rum (Institutet för hälsa och välfärd, 2020).

Hedlin (2010) konstaterar att från att ett barn föds och definieras som flicka eller pojke, kommer barnet ofta att bemötas som just flicka eller pojke. För att nå jämställdhet är det därför viktigt att förstå hur föreställningar om könen konstrueras och därmed också ha insikt om vad genus är (Hedlin, 2010).

På 1970-talet började den amerikanska kulturanthropologen Gayle Rubin använda begreppsparet "sex" och "gender", för att tydliggöra skillnaden mellan det biologiska och det socialt konstruerade könet (Mattsson, 2010). På svenska blev översättningen kön och genus. Mattsson menar att den svenska översättningen dock varit svårare att förstå eftersom ordet "kön" kan betyda såväl biologiskt som konstruerat kön. Även Institutet för hälsa och välfärd (2018) konstaterar att det inte finns någon entydig gräns mellan kön och genus.

Hedlin (2010) definierar genus enligt följande: "Genus syftar [...] på de föreställningar vi har om män/manligt och kvinnor/kvinnligt" (s. 4). Hon menar vidare att



genus är föränderligt; "vad som ska räknas som manligt respektive kvinnligt i ett specifikt samhälle förändras med tiden" (ibid, s. 16). Samtidigt poängterar Hedlin (2010) att biologiskt kön och genus inte går att skilja åt, åtminstone inte på något enkelt sätt eftersom "även det biologiska könet tolkas utifrån sociala och kulturella föreställningar" (ibid).

Dahl (2016) menar att begreppet *kön* ofta har "uppgiften att få olika skillnader att framstå som naturliga och självklara" (Dahl, 2016, s. 16) medan *genus* används för att "betona det relationella och föränderliga i maskulinitet och femininitet vad gäller estetik, kroppar och makt" (ibid, s. 17).

Inom en svensk kontext har genusbegreppet utvecklats och även långt präglats av Yvonne Hirdman (Mattsson, 2010, Hirdman, 1988, 2001). Hirdman själv förklarade genus så här för ca trettio år sedan, då begreppet var relativt nytt i det svenska språket:

Jag föreslår att vi med genus sätter namn på den alltmer komplicerade kunskap vi har om "manligt" och "kvinnligt", vår allt större förståelse av hur manligt och kvinnligt "görs". (Hirdman, 1988, s. 51).

### *Jämställdhet*

Jämställdhet är ett ord som förekommer överallt i samhället. Jämställdhet är aktuellt inom såväl familje-, arbets- som skolkontext. "De flesta uppger numera att de ställer sig positiva till jämställdhet, men vad de är positiva till är inte alltid så självklart" (Hedlin, 2010). Citatet beskriver varför det är av vikt att förklara begreppet jämställdhet, eftersom det inte kan förväntas att alla har samma uppfattningar om ordets innebörd.

Institutet för hälsa och välfärd (2020) ger följande förklaring till ordet jämställdhet: "[j]ämställdhet, dvs. jämlikhet mellan könen, betyder lika rättigheter och möjligheter för alla kön samt att makt och resurser fördelas jämlikt". Institutet för hälsa och välfärd definierar vidare att jämställdhet kan indelas i formell och reell jämställdhet. Det första handlar om lagstadgade handlingsmodeller som t.ex. förbud mot diskriminering på grund av kön, det senare innefattar lösningar i konkreta

situationer, som i en skolkontext kan innebära exempelvis lika stort talutrymme för de olika könen (Gustavsson, 2012, 7).

## 2.2 Jämställdhet i skolan

Lagstiftningen förpliktar skolorna att arbeta för ökad jämställdhet mellan könen. Samtidigt är det ett faktum att de nordiska länderna är bäst i världen när det gäller detta arbete med jämställdhet (Kjara & Lehtonen, 2018). Ändå är detta något som behöver pågå fortlöpande eftersom tidigare undersökningar visar att såväl val av utbildningsområde som yrkesval i Finland är starkt könssegregerade (Jääskeläinen m.fl., 2015, Institutet för hälsa och välfärd, 2018). Trots att Finland till synes hör till de bästa i världen gällande jämställdhet mellan könen är arbetet långt ifrån klart. Wulff (2019) ger en tänkbar förklaring till detta: "[e]tt problem med jämställdhetsarbetet i Finland kan antas vara att Finland varit relativt jämställt så länge, att samhället blivit blint för det faktum att skolan fortfarande är ojämsställd inom flera områden" (Wulff, 2019, s. 9).

Koramo & Vehviläinen (2015) belyser det faktum att inom studieområden där könsbalansen är mycket ojämn, har de som representerar könsminoriteten en större risk för avbrott i studierna, jämfört med andra könsuppdelade områden. Detta i sin tur gör att könssegregationen inom vissa områden lätt fortsätter.

Jääskeläinen m.fl. (2015) påpekar att arbetet med att minska på könsuppdelningen måste börja tidigt, redan i förskoleundervisningen och grundskolan eftersom barnens attityder rotas tidigt. Jääskeläinen m.fl. hävdar att

[d]en verkliga jämställdhetssituationen i den egna familjen, släkten och samhället förmedlas på många sätt till barn i för- och grundskoleåldern. Ett barn börjar redan från födseln skapa sin egen uppfattning om kön och hur maktstrukturer, hierarkier och möjligheter är kopplade till kön, könsuttryck och könsidentitet. Uppfostrarnas och lärarnas uppgift är att ge information om samt öka förståelsen för och kunskaperna om hur man medvetet bidrar till jämställdhet. (Jääskeläinen m.fl., 2015, s. 10).

## 2.2.1 Lagstiftning och läroplansgrunder

I Finland har jämställdhetsarbetet inom utbildning varit en av statens långtids-satsningar. Före kravet på att alla utbildningsanordnare skulle ha en egen plan för jämställdhetsarbetet, skedde detta arbete ofta genom olika projekt och punktinsatser. (Ikävalko, 2016.)

Då lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män reviderades 2014 (Finlex 1329/2014, 5§) tillkom alltså kravet på egna jämställdhetsplaner för varje utbildningsanordnare, vilket innebär förskolor och skolor inom den grundläggande utbildningen, gymnasier, yrkesläroanstalter, yrkeshögskolor, universitet, högskolor samt läroanstalter inom fritt bildningsarbete (Utbildningsstyrelsen, utan årtal).

Precis som lagen om jämställdhet förutsätter (Finlex 1329/2014, 5 a§), föreskriver också Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter LPG 2014) att en jämställdhetsplan årligen ska utarbetas i samarbete med personal och elever (LPG 2014, s. 10). Likaså hänvisar LPG 2014 till lagen i följande citat: "Jämställdhetslagen förpliktar alla läroanstalter att se till att alla har lika möjligheter till utbildning, oberoende av kön. Undervisningen och lärostoffet ska stödja syftet med jämställdhetslagen" (ibid, s. 12). Till den grundläggande utbildningens uppdrag och allmänna mål hör att främja jämställdhet mellan könen. Alla ska på ett jämlikt sätt uppmuntras i studierna i alla läroämnen och skolan ska dessutom "öka kunskapen och insikten om könets mångfald" (LPG 2014, s. 16), något som också Social- och hälsovårdsministeriet (2016) betonar.

LPG 2014 förordar en ständig utveckling av verksamhetskulturen. Gällande jämställdhet gäller följande:

Under grundskoletiden utvecklas elevernas uppfattning om sin egen sexuella identitet och sexualitet. En lärande organisation främjar genom sina värderingar och sin praxis jämställdhet mellan könen och stödjer eleverna i deras identitetsskapande. Undervisningen ska ha ett könssensitivt förhållningssätt. Skolan ska uppmuntra eleverna att upptäcka sina egna möjligheter och att förhålla sig till olika läroämnen, göra val och binda sig till studierna utan könsbundna rollmodeller. Genom val och utveckling av lärmiljöer, arbetssätt och undervisningsmaterial ger man synlighet åt och visar respekt för den mänskliga mångfalden" (LPG 2014, s. 27).

Ett könssensitivt förhållningssätt, som återfanns i föregående citat, betyder enligt Institutet för hälsa och välfärds ordlista (Institutet för hälsa och välfärd, 2020) samma sak som ett könsmedvetet förhållningssätt, alltså att "kunna identifiera könsnormer och kritiskt analysera dem" (Institutet för hälsa och välfärd, 2020) samt att ha kunskap om könsmångfald. Institutet för hälsa och välfärd avråder från att använda ordet könssensitiv eftersom det kan tolkas som missvisande och förordar istället ordet könsmedveten. Jääskeläinen et al. (2015) använder det synonyma begreppet genusmedveten undervisning och menar att

[d]en genusmedvetna undervisningen grundar sig på kunskap om att kunna se varje elev, dess individualitet och personlighet, samtidigt som man är medveten om de samhälleliga och kulturella könsstrukturer som leder till ojämställdhet och har ett intresse att förändra dem. En genusmedveten undervisning främjar jämställdhet och är en del av en lärares yrkesskicklighet (Jääskeläinen et al. 2015, s. 18)

Gällande de ämnesspecifika föreskrifterna för åk 1 – 6, som är de klasser denna avhandling fokuserar på, nämns ordet jämställdhet inom modersmål och litteratur, främmande språk, samhällslära och gymnastik.

I modersmål och litteratur ska "elevernas olikheter, olika förutsättningar och jämställdheten mellan könen" (LPG 2014, s. 109) beaktas då lärmiljöer och undervisningsmetoder planeras. I främmande språk sägs det att "[j]ämställdheten i språkval och språkstudier förstärks genom att man på varierande och intressanta sätt informerar om valmöjligheter i språken, genom att man uppmuntrar eleverna att oberoende av kön fatta beslut om språkval utgående från sina individuella intressen" (ibid, s. 137). I samhällslära för åk 4 – 6 ska eleverna få "kunskap om demokratiska värden och grundprinciper, såsom mänskliga rättigheter, jämlikhet och jämställdhet" (ibid, s. 297) och för gymnastikens del gäller att "[g]ymnastiken ska bidra till att främja jämlikhet, jämställdhet och gemenskap samt stödja kulturell mångfald" (ibid, s. 313).

Även om ordet "jämställd" inte specifikt finns utskrivet för varje enskilt läroämne, ger ändå de övergripande föreskrifterna tydliga instruktioner om att jämställdhetsarbetet ska vara en självklar del av hela skolvardagen. Däremot saknas de konkreta handlingarna i LPG 2014.

Gustavsson (2012) har granskat jämställdhetsarbetet i olika finlandssvenska skolor på andra stadiet och kommit fram till att många av dessa skolor aktivt försöker arbeta med jämställdhet, men att det konkreta arbetet är svårt. Många skolor har högt uppställda mål, men ofta är de alltför otydliga och därmed blir också framstegen svåra att bedöma. En av de slutsatser Gustavsson (2012) drar, är att ökad kunskap i jämställdhetsfrågor är en nyckelfaktor till ett bättre resultat, vilket även Heikkilä (2013) påpekar då hon konstaterar att lärarens eget intresse för jämställdhetsfrågor inte är tillräckligt för att bedriva ett konsekvent och utvecklande jämställdhetsarbete (Heikkilä, 2013). Från lärarnas sida krävs det också en aktiv reflektion över de egna handlingarna, för att få syn på eventuella beteendemönster som inte är förenliga med ett jämställdhetsperspektiv (Gustavsson, 2012).

### **2.2.2 Direktiv för jämställdhetsplanernas utarbetande**

I och med kravet på jämställdhetsplaner för alla utbildningsanordnare gav Utbildningsstyrelsen år 2015 ut handboken *Jämställdhet är en kunskapsfråga* som ett stöd i arbetet med planerna. I den konstateras det att "[j]ämställdhetsplanen är ett verktyg som stödjer främjandet av jämställdhet i all verksamhet i skolan" (Jääskeläinen m.fl., 2015, s. 54).

Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män (Finlex 1329/2014) förutsätter att följande delar finns med i en skolas jämställdhetsplan: redogörelse för det aktuella jämställdhetsläget vid läroanstalten, åtgärder som behöver vidtas för att främja jämställdheten samt utvärdering över hur tidigare vidtagna åtgärder har utfallit (Utbildningsstyrelsen, 2020). Vidare ska man i jämställdhetsplaneringen fästa särskild uppmärksamhet vid följande delar:

- Elevantagning
  - Ordandet av undervisningen
  - Skillnader i lärandet
  - Bedömning av studieprestationer
  - Förebyggande och ingripande vid trakasserier på grund av kön och sexuella trakasserier
- (Jääskeläinen m.fl., 2015).

Planerna utarbetas i samarbete mellan skolans personal och elever och uppdateras varje år, alternativt för tre år i gången. Övervakandet av att jämställdhetslagen följs sköts av Jämställdhetsombudsmannen. (Jääskeläinen m.fl., 2015).

## 2.3 Genusteorier

Yvonne Hirdmans teori om genussystemet (1988) och Sandra Hardings genus-teori (1986) fungerar som undersökningens teoretiska referensram.

Eftersom genusteorierna i sig utgår från att genus är definierat på ett visst sätt<sup>1</sup>, är det naturligt att jag håller mig till den formuleringen, istället för att använda det närbesläktade ordet *kön*.

### 2.3.1 Hirdmans genussystem

Hirdman (1988) utvecklade det hon kom att kalla *genussystem* för att försöka besvara frågan "hur kan det komma sig att kvinnor generellt, geografiskt och historiskt, har ett lägre socialt värde än män?" (Hirdman, 1988, s. 49).

Hirdmans genussystem innebär en ordningsstruktur av kön, som i sin tur utgör bas för många andra ordningar, till exempel sociala, ekonomiska och politiska ordningar (Hirdman, 1988, s. 51). Mönstret i denna ordning följer två logiker; dikotomins logik och hierarkins logik. Dikotomin innebär att manligt och kvinnligt inte blandas och hierarkin visar att mannen är normen i allt; det kvinnor är eller gör har ett lägre värde. Dessa två logiker samspelar så att det är ur dikotomin som den manliga normen legitimeras. Hirdman påpekar dock att detta är en förenklad modell, där dikotomin och hierarkin kan ta sig mera komplexa uttryck beroende på hur samhällen förändras. (Hirdman, 1988.)

Hur dessa dikotomins och hierarkins strukturer hela tiden kan fortgå menar Hirdman (1988) beror på att strukturerna finns på så många plan. Det börjar från

---

<sup>1</sup> Se kapitel 2.1 Begrepp, för definition av genus och kön.

*kulturella överlagringar*, det vill säga förväntningarna på kvinna och man samt reglerna för hur dessa ska vara går i arv från generation till generation. Vidare blir kvinnors och mäns varande mera konkret inom den *sociala integrationen*, det vill säga inom exempelvis olika institutioner, yrkesliv etc. för att slutligen landa på det individuella planet. Alla dessa plan upprätthåller och förstärker varandra, vilket gör att systemet fortgår. (Hirdman, 1988.)

Hirdman har utvecklat tre olika formler för att belysa förhållandet mellan man och kvinna (Hirdman, 2001). Dessa formler kommer också att fungera som ett av analysverktygen i min undersökning. Hirdmans formler är följande:

*A – icke A*, grundformen som härstammar från antiken och innebär att A är mannen medan kvinnan är icke man och på det sättet inte heller relevant.

*A – a*, där mannen är A och kvinnan är a, vilket Hirdman (2001) också betecknar som mannen och den lilla mannen, den härledda, som ändå aldrig kan vara lika fullständig som mannen, det egentliga A.

*A – B*, där mannen är A och kvinnan är B, det vill säga raka motsatspar. Kvinnan är det mannen inte är men eftersom mannen är norm och ideal (Hirdman 1988, 2001) är kvinnan alltid en sämre version av mannen.

### **2.3.2 Hardings genusteori**

Harding (1986) utgår från samma tes som Hirdman: att man och kvinna är två dikotomier och att mannen är hierarkiskt högre än kvinnan. Precis som Hirdman (1988) menar Harding (1986) att genussystemet upprätthålls eftersom det konstrueras på olika nivåer. Harding delar in dessa i *symboliskt genus*, *strukturellt genus* samt *individuellt genus*. Hon menar att jämställdhetsforskningen endast fokuserat på det individuella genuset, på hur kvinnor diskriminerats inom vetenskap och framför allt inom naturvetenskap på grund av sina feminina egenskaper. Denna tes blir särskilt intressant med tanke på att Jämskeläinen m.fl. (2015) 29 år senare konstaterar att könsuppdelningen fortfarande är väl synlig inom finsk utbildning: "[a]v utbildningsområdena söker sig flickor och kvinnor mest till vård-

och hälsobranschen medan pojkar och män främst väljer branscher inom teknik och trafik (Jääskeläinen m.fl., 2015, s. 11).

*Symboliskt genus* handlar enligt Harding (1986) om normer och föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt och bidrar till att måla upp bilden av exempelvis vilka egenskaper eller vilka områden som lämpar sig för vilket kön.

*Strukturellt genus* ser till de faktiska strukturerna; hur arbetet till exempel är organiserat. Harding (1986) ger som exempel det faktum att det symboliska genuset implementerat bilden av att kvinnor sköter hem och barn medan männen sysslar med vetenskap, vilket sedan i sin tur, på det strukturella planet, leder till att flickor och kvinnor från början blir lärda att sköta hushållet medan pojkar och män redan i ett tidigt skede får de färdigheter som krävs för vetenskapliga studier (Harding, 1986). Webbplatsen [jamstalldskola.se](http://jamstalldskola.se), som upprätthålls av Länsstyrelsen Västmanland exemplifierar strukturellt genus genom att hänvisa till forskning som visar att pojkar får mer tid och uppmärksamhet i klassrummet, jämfört med flickorna.

*Individuellt genus* handlar som namnet antyder om identiteten på individnivå. Harding (1986) påpekar att alla tre nivåer samspelar men ändå kan en nivå förändras utan att de andra påverkas. Detta illustreras tydligt på webbplatsen [jamstalldskola.se](http://jamstalldskola.se) genom följande exempel:

Jag kan till exempel som pedagog i mitt professionella uppdrag, arbeta med mina barns och elevers föreställningar om kvinnligt och manligt (symbolisk nivå) och jag kan förändra min verksamhet, så att den blir jämställd (strukturell nivå), utan att för den skull behöva var perfekt jämställd hemma (individuell nivå).

Om sedan jämställdhetsnivån hemma ändrades, skulle ändå inte de två andra nivåerna påverkas.

I och med att såväl Hirdman som Harding utgår från det faktum att kvinnor och män är dikotomier och att mannen är hierarkiskt överordnat kvinnan, lämpar sig dessa två teorier väl för min undersökning. Eftersom undersökningen behandlar jämställdhetsplaner, är Hirdmans och Hardings teorier lämpliga utgångspunkter:



om dikotomin och hierarkin inte fanns, skulle inte heller jämställdhetsarbete behövas.

## 2.4 Diskursanalys som teoretiskt begrepp

Diskursanalys som metod kommer att behandlas i metodkapitlet men diskursanalys innebär också en del av teorin. Winther Jørgensen & Phillips (2000) påpekar att diskursanalys inte kan användas som en analysmetod lösryckt från den teoretiska och metodologiska grunden, vilket därför gör det logiskt att här presentera diskursanalysens teoretiska ramar.

Svenska Akademiens ordlista (2015) förklarar ordet *diskurs* enligt följande: "sätt att resonera inom ett visst område". Winther Jørgensen & Phillips (2000) konstaterar att diskurser och diskursanalys inte är helt entydiga begrepp men försöker ändå själv förklara det med att "en diskurs är *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)*" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Vidare menar de att *diskurs* på ett eller annat sätt oftast rymmer en tanke om att språket är strukturerat i olika mönster, vilket i sin tur betyder att *diskursanalys* innebär analys av just dessa mönster (ibid.).

Diskursanalys är inte en enda ansats utan "en rad tvärvetenskapliga och multidisciplinära ansatser som man kan använda på många olika sociala områden i många typer av undersökningar" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). Detta innebär att för varje undersökning behöver forskaren förtydliga vilken form av diskursanalys som används och varför. Det gemensamma för diskursanalysens olika former är ändå utgångspunkten att språket aldrig är neutralt, det avspeglar såväl vår omvärld, våra relationer som våra identiteter i någon form, vilket samtidigt upprätthåller olika maktstrukturer, oberoende av om vi vill det eller ej (ibid.).

Diskursanalysen vilar på en socialkonstruktionistisk<sup>2</sup> grund (Winther Jørgensen & Phillips, 2000), vilket innebär att allt är socialt konstruerat. Oberoende av vilket diskursanalytiskt angreppssätt man väljer, finns det några gemensamma premisser. Dessa är ursprungligen beskrivna av Burr (1995) och återges i Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 11 – 12) enligt följande:

- *En kritisk inställning till självklar kunskap*, vilket innebär att vår kunskap och vår världsbild inte kan ses som spegelbilder av den "riktiga" verkligheten eftersom en sådan inte finns. Istället handlar det om att vår kunskap och världsbild är en produkt av hur vi själv kategoriserar världen, vilket i denna undersökning kan illustreras t.ex. genom den normativa synen på män och kvinnor som en självklarhet.
- *Historisk och kulturell specificitet*, som betyder att vi är historiska och kulturella varelser, vilket gör att vår syn på världen alltid är historiskt och kulturellt präglad.
- *Samband mellan kunskap och sociala processer* handlar om att vår kunskap skapas genom sociala processer, i social interaktion. Människor bygger tillsammans upp gemensamma sanningar.
- *Samband mellan kunskap och social handling* kan ses som en följd av föregående premiss. I en viss kontext blir vissa handlingar naturliga och andra onaturliga, utgående från hur kunskapen socialt konstruerats.

---

<sup>2</sup> Winther Jørgensen & Phillips (2000) använder "socialkonstruktionistisk" istället för ofta förekommande "socialkonstruktivistisk" för att inte blanda ihop begreppet med Piagets konstruktivistiska teori.

### 3 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Undersökningens forskningsuppgift är att beskriva, analysera och tolka hur genus uttrycks i skolors jämställdhetsplaner.

LPG (2014) använder begreppet *könets mångfald* och avser med det "alla kön och könsidentiteter och sätt att uttrycka kön" (LPG, 2014, s. 13). Alanko (2013) har konstaterat att elever som hör till sexuella minoriteter och könsminoriteter är mest utsatta för trakasserier just i skolan. Med avstamp i detta letar jag efter olika genusediskurser, eftersom ovanstående meningar kan anses förutsätta ett mångsidigt genusedperspektiv i all skolverksamhet, inklusive dokument.

Syftet med undersökningen är således att genom en kritisk diskursanalys och med stöd av Hardings genusedsteori och Hirdmans genusedsystem synliggöra vilka genuseddiskurser som förekommer i sju skolors jämställdhetsplaner.

Forskningsfrågan lyder: Hur uttrycks genus i skolors jämställdhetsplaner?

## 4 Genomförande

Min undersökning fokuserar på att i sju olika finlandssvenska skolors jämställdhetsplaner analysera vilka genusdiskurser som förekommer, med avstamp i Hirdmans (1988) och Hardings (1986) genusteorier där utgångsläget är att det manliga är norm och hierarkiskt överordnat det kvinnliga. Planerna presenteras närmare i databeskrivningskapitlet.

Analysen sker genom att använda kritisk diskursanalys som metod. Kritisk diskursanalys lämpar sig väl för denna undersökning eftersom man med denna metod vill analysera både synliga och dolda förhållanden mellan dominans, diskriminering, makt och kontroll, så som de tar sig uttryck i språket (Wodak, 2004).

### 4.1 Kritisk diskursanalys

Precis som *diskursanalys* innebär många olika ansatser (se kapitel 2.4), kan också *kritisk diskursanalys* delas in i flera olika riktningar. Gemensamt för dem alla är att de ser den kritiska diskursanalysen som "a problem-oriented interdisciplinary research movement, subsuming a variety of approaches, each with different theoretical models, research methods and agenda" (Fairclough, Mulderrig och Wodak, 2011, s. 357), det vill säga en tvärvetenskaplig, problemorienterad forskningsrörelse som närmar sig sin forskningsfråga genom att använda en blandning av olika teorier, forskningsmetoder och forskningsagendor.

Kritisk diskursanalys ser diskurser som sociala praktiker som både formar och formas av olika situationer och strukturer. Detta innebär att de kan såväl främja som motarbeta ojämna maktstrukturer mellan exempelvis olika sociala skikt, kön eller etniska grupper, vilket gör att de kan ses som *ideologiska* (Fairclough m.fl., 2011; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Winther Jørgensen & Phillips (2000) formulerar den kritiska diskursanalysens forskningsfokus enligt följande: "forsk-

ningsfokus riktas [...] *både* mot de diskursiva praktiker som konstruerar världsbilder, sociala subjekt, sociala relationer, inklusive maktrelationer, *och* mot den roll som dessa diskursiva konstruktioner spelar i främjandet av bestämda sociala gruppers intressen" (ibid., s. 69).

Att den kritiska diskursanalysen innehåller begreppet *kritisk* handlar om att den ser som uppgift att "klarlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala värld [...] som innebär ojämlika maktförhållanden" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 69). Således är en kritisk diskursanalys aldrig neutral och ställer sig alltid på de undertrycktas sida, vilket därmed också bör framkomma i varje undersökning (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Wodak (2004) menar att ett viktigt perspektiv inom kritisk diskursanalys handlar om synen på maktaspekten i texter; det är mycket sällsynt att texter är "en persons verk" (Wodak, 2004, s. 187). Istället handlar det om diskursiva skillnader som hela tiden förhandlas i texter, makten bestäms av såväl diskurs som genre. Därför, menar Wodak (2004, s. 187) att texter ofta är "kampsidor genom att de visar spår av olika diskurser och ideologier som strider och kämpar för dominans [*min övers.*]"

Kritisk diskursanalys har alltid en abduktiv ansats, vilket innebär att forskaren hela tiden pendlar mellan teori och empiriskt data (Wodak, 2004). I denna undersökning lästes jämställdhetsplanerna först igenom upprepade gånger för att få en bild av hur genus uttrycks. Därefter studerades olika genusteorier. Efter flertalet parallella genomläsningar av såväl teorier som jämställdhetsplaner valdes Hardings (1986) och Hirdmans (1988) genusteorier ut som de mest lämpade teoretiska ramverken.

## 4.2 Faircloughs tredimensionella analysmodell

Analysen i denna undersökning bygger på Faircloughs (2001) tredimensionella modell. Fairclough utgår från att den diskursiva praktiken endast omfattar språkliga och lingvistiska praktiker, alltså det som talas eller skrivs. Detta skiljer sig från exempelvis Laclau & Mouffe<sup>3</sup>, som menar att *alla* praktiker, det vill säga även det någon gör eller de handlingar som utförs, utgör diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Fairclough menar att diskurs bidrar till att konstruera:

- sociala identiteter
- sociala relationer
- kunskaps- och betydelsesystem

Detta innebär att diskurs har tre funktioner: identitetsfunktion, "relationell" funktion och "ideationell" funktion. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 73.) Ovan nämnda funktioner kan således analyseras med Faircloughs (2001) tredimensionella modell, som ser varje fall av språkbruk som en kommunikativ händelse. Dessa händelser har tre dimensioner: *text* (som också kan vara tal, skrift, bild eller en blandning av dessa), *diskursiv praktik* (produktion och konsumtion av texter) och *social praktik* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 74).

I textanalysen ser man på de formella dragen hos texten som konstruerar diskurser. Den andra dimensionen, den *diskursiva praktiken*, handlar om relationen mellan den första dimensionen *text* och den tredje dimensionen *social praktik*. Just genom den andra dimensionen, där texter produceras och konsumeras genom språkanvändningen, kan texter formas av och forma den tredje dimensionen social praktik. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000.)

---

<sup>3</sup> Laclau & Mouffe är författare till verket *Hegemony and Socialist Strategy*, som räknas som centralt inom diskursteori (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 75) förklarar att analysen av en kommunikativ händelse innebär följande:

- diskurser och genrer<sup>4</sup> som uttrycks i produktionen eller konsumtionen av text (diskursiv praktik)
- deras lingvistiska uppbyggnad (text)
- överväganden om den diskursiva praktiken reproducerar eller omstrukturerar den existerande diskursordningen<sup>5</sup> samt analys av vilka konsekvenser det har för den bredare sociala praktiken.

Vid analys av den bredare sociala praktiken behöver diskursanalysen kompletteras med andra teorier, i denna undersökning genusteorier. Målet med kritisk diskursanalys är att granska förbindelserna mellan språkbruk och social praktik (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Min undersökning kommer att ha Faircloughs modell som utgångspunkt, men fokuserar främst på textanalysen eftersom forskningsfrågan specifikt riktar sig mot hur genus uttrycks i jämställdhetsplanerna. Dock kommer också den diskursiva praktiken samt social praktik att behandlas då alla dessa dimensioner är starkt sammanbundna med varandra.

Gällande den diskursiva praktiken är forskaren intresserad av hur texten är producerad och hur den konsumeras och kan till exempel undersöka den *intertextuella kedjan*, om en sådan finns (ibid, s. 85). Detta innebär att man studerar samma text i olika utformningar, i denna undersökning exempelvis lagen om jämställdhet, myndigheters anvisningar för utformande av jämställdhetsplaner samt modellplaner (ex. Jääskeläinen m.fl., 2015). Vidare ser man på vilka andra diskurser texterna bygger på, så kallad *interdiskursivitet* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 86).

---

<sup>4</sup> Genre = "ett språkbruk som är förbundet med och konstituerar en del av en bestämd social praktik, t.ex. en intervjugenre, en nyhetsgenre eller en reklamgenre" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 73)

<sup>5</sup> Diskursordningen består av olika diskursiva praktiker. Exempel på en diskursordning är sjukvårdssystemets diskursordning, som i sin tur kan bestå av diskursiva praktiker så som samtal mellan läkare och patient eller läkarnas tekniska tal och skriftspråk (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 73).

Den sociala praktiken är av betydelse eftersom det är här man kan börja se tecken på förändring och konsekvenser; finns det tecken på att det skapas social förändring? (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I min undersökning handlar det om att se på huruvida Hardings (1986) och Hirdmans (1988) utgångspunkter om mannen som norm och hierarkiskt överordnad kvinnan reproduceras i skolornas jämställdhetsplaner.

### *Transitivitet, nominalisering och modalitet*

I textanalysen av jämställdhetsplanerna ser jag på *transitiviteten*, det vill säga hur aktivitet förbinds eller inte förbinds med subjekt och objekt. Det handlar om att "klarlägga de ideologiska konsekvenser som olika framställningsformer kan ha" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 87). Exempel på hur subjekt och objekt förbinds eller inte förbinds med varandra är följande meningar: "Talturerna ska fördelas jämnt mellan könen" och "Lärarna försöker se till att talturerna fördelas jämnt mellan könen". I den första meningen används passiv form och ingen uttalad agent är ansvarig för att handlingen verkligen sker, i den andra meningen är det "lärarna" som är agenter. *Nominalisering* innebär att olika handlingar görs till självständiga processer, helt utan agenter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Ett exempel är "diskriminering av könsminoriteter". Diskriminering är en handling, som behöver en agent för att kunna ske. Exempelsatsen visar dock att en nominalisering har skett; agenten utelämnas och diskriminering ses som en egen företeelse som kan existera av sig själv.

Mitt andra fokus i textanalysen ligger på *modaliteten*, som ser på "talarens grad av instämmande i en sats" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 87). Exempelmeningar på olika modaliteter är följande: "Elevvården stöder jämställdhet mellan elever", "Elevvården försöker stöda jämställdhet mellan elever" och "Elevvården har som mål att försöka stöda jämställdhet mellan elever". De tre meningarna förbinder elevvården till sitt uppdrag på helt olika sätt, från att utgöra en aktiv handling till att egentligen inte alls vara bunden till sitt uppdrag. Winther Jørgensen & Phillips (2000) talar om hög och låg affinitet; hög affinitet innebär att talaren instämmer fullständigt i sitt påstående medan låg affinitet betyder att talaren är



osäker på sitt påstående och kanske vill låta objektet/läsaren själv ta ansvar för tolkningen av påståendet.

### **4.3 Metodkritik**

Kritisk diskursanalys har precis som alla andra forskningsmetoder sina styrkor och svagheter. En av svagheter ligger i avsaknaden av färdiga analysmodeller (Wodak, 2004, Winther Jørgensen & Phillips, 2000), vilket innebär att varje forskare i sin undersökning behöver forma sin egen analysmodell utgående från forskningsfråga och material, vilket alltid kan påverka både reliabilitet och validitet.

En annan svaghet ligger i det faktum att kritisk diskursanalys ofta fokuserar på textanalys trots att bland annat Fairclough menat att textanalys ska kombineras med analys av textproduktions- och textkonsumtionsprocesser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 94), vilket också är fallet i denna undersökning.

### **4.4 Databeskrivning**

Datat består av sju finlandssvenska skolors jämställdhetsplaner. Sex av jämställdhetsplanerna är hämtade från respektive skolas hemsida i januari 2020. En av planerna är mottagen per e-post under samma tidsperiod, efter kontakt med en av medlemmarna i den aktuella skolans elevvårdsteam. Planerna är offentliga dokument och som forskare behöver jag således inget särskilt tillstånd för att använda dem i min undersökning. Planerna valdes utgående från tillgänglighet, sex planer fanns öppet tillgängliga på respektive skolas hemsida, för den sjunde planens del fanns elevvårdens kontaktuppgifter öppet tillgängliga och på så sätt kunde kontakt etableras och planen erhållas.

Av skolorna är fyra belägna i Nyland, två i Egentliga Finland och en i Österbotten. Skolornas storlek varierar från trelärarskolor (sammansatta klasser i åk 1 – 6) till enhetsskolor för årskurserna 1 – 9.

I undersökningen har skolorna benämnts Skola A, Skola B, Skola C, Skola D, Skola E, Skola F och Skola G. Jag har valt att inte skriva ut skolornas riktiga namn eftersom de inte är relevanta för undersökningen. Jag fokuserar på vilka genusdiskurser som allmänt förekommer i skolors jämställdhetsplaner, inte på enskilda skolor.

Jämställdhetsplanernas omfång är varierande. Den kortaste planen består av en sida maskinskriven text och den längsta av åtta sidor maskinskriven text (fontstorlek 12). Dessutom innehåller två av planerna bilagor med frågeformulär för elever samt schema över teman att arbeta kring i olika klasser. Dessa bilagor ingår inte i min undersökning. Textkorpus består av 30 sidor text. Två av planerna är fritt formulerade av den aktuella skolans personal och/eller elever medan fem planer innehåller både en gemensam kommunal del samt en skild skolspecifik del. I dessa planer ingår både den gemensamma kommunala delen och den skolspecifika delen i analysen. Flera planer följer samma struktur som Jämskeläinen m.fl. (2015) gett som modell i *Jämställdhet är en kunskapsfråga* samt använder Jämskeläinens m.fl. frågeformulär till eleverna.

#### **4.5 Beskrivning av analysprocessen**

Analysprocessen inleddes med att samtliga jämställdhetsplaner lästes igenom mekaniskt två gånger utan någon ansats till analys, detta för att få en tydlig överblick över innehåll och utformning. Därefter lästes de igenom en tredje gång så att alla stycken innehållande genusrelaterade ord samt orden "jämställdhet" och "jämlighet" markerades, eftersom dessa utgör grunden i denna undersökning. Även meningar där genus implicit fanns med inkluderades, exempelvis *"Personalen reflekterar aktivt hur konsekvenser utdelas för att se till att samma handling*

*leder till samma konsekvens*” (utdrag ur Skola E:s jämställdhetsplan). I denna mening syftades det på eleverna, underförstått alla elever oberoende av kön.

Följande steg var att överföra de markerade styckena i ett skilt textdokument, för att säkerställa att analysen fokuserade på det tema som undersökningen strävar till, hur genus uttrycks i jämställdhetsplanerna. Därefter lästes detta nya textdokument igenom upprepade gånger och tre diskurser började utkristalliseras.

Undersökningens fokus hölls hela tiden vid att få syn på hur genus uttrycks, med särskild vikt vid det som inte specifikt handlar om flickor och pojkar eller kvinnor och män. Detta eftersom en kritisk diskursanalys aldrig är neutral, utan ställer sig alltid på de undertrycktas sida (Winther Jørgensen & Phillips, 2000), i detta fall de som inte identifierar sig som någotdera könet.

Efter att diskurserna hade formats tillämpades Faircloughs (2001) tredimensionella analysmodell på varje diskurs. Först gjordes textanalysen, där modalitet och transitivity utgjorde de centrala utgångspunkterna. Därefter analyserades den diskursiva praktiken samt den sociala praktiken. Slutligen summerades varje diskurs i en kort sammanfattning.

## 5 Forskningsresultat

I de jämställdhetsplaner jag undersökt har jag identifierat tre diskurser som rör uttryckandet av genus. Dessa diskurser har jag benämnt *den ojämställda jämställdhetens diskurs*, *tvåkönsdiskursen* samt *rädslans diskurs*. Dessa tre diskurser redovisas utgående från Faircloughs (2001) tredimensionella analysmodell i tre separata underkapitel. Varje del avslutas med en sammanfattning av den ifrågavarande diskursens resultat.

### 5.1 Den ojämställda jämställdhetsdiskursen

Den ojämställda jämställdhetsdiskursens analys är tredelad: den består av *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*. Textanalysen inleds med beskrivningar av ordval och uttryck som formar själva diskursen. Efter det granskas transitiviteten och modaliteten i texterna. Analysen illustreras med citat ur skolornas jämställdhetsplaner. Därefter följer analys av den diskursiva och sociala praktiken. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

#### 5.1.1 Text

##### *Ord och uttryck*

I jämställdhetsplanerna förekommer uttryck som visar att jämställdhet inte uppnås eller att jämställdhetsarbetet hotas av att bli ännu mera ojämställt än tidigare.

I följande citat belyses pojkarnas situation och eventuella åtgärder för pojkarnas del medan motsvarande för flickor saknas helt.

I de högre årskurserna (5 – 6) finns det bland ca en tredjedel [...] av pojkarna en uppfattning om att läraren inte riktigt ställer samma krav på pojkar och flickor (förslag, kunde vi ta i bruk ett "anmälningssystem" där speciellt pojkarna kunde skriva/anmäla specifika situationer som upplevts som orättvisa och att dessa fall samlas någonstans för uppföljning? (Skola E).

Citatet ovan visar att pojkar upplever sig orättvist behandlade, vilket i detta fall behöver åtgärdas. Motsvarande för flickor saknas.

I den senaste enkäten kom det fram att en del elever fortsättningsvis upplever att pojkar och flickor bemöts olika. (*Skola A*).

Även citatet från Skola A belyser det faktum att jämställdhet inte uppnåtts trots att arbetet påbörjats tidigare, vilket ordet *fortsättningsvis* uttrycker.

Målet med denna plan är att förbättra möjligheterna för alla elever i skolan att få vara den de vill vara. (*Skola B*).

Här lyfts skolans målsättning fram, att alla elever ska få vara den de vill. Det är dit skolan vill nå, målet är med andra ord något annat än skolans nuvarande situation.

Skolan strävar till att beakta jämlikheten vid bemötande av eleverna som en del av verksamhetskulturen, undervisningsmetoder och användning av undervisningsmaterial. (*Skola B*).

Även ovanstående citat visar att skolan strävar mot ett visst mål men är ännu inte där. Skolan *strävar* till att beakta jämlikhet, vilket innebär att det inte är en självklar handling.

### *Transitivitet*

Som beskrivits i kapitel 4.2 handlar transitivitet om hur subjekt och objekt förbinds eller inte förbinds med varandra. Här granskar jag hur olika framställningsformer påverkar de ideologiska konsekvenserna.

Personalen reflekterar aktivt hur konsekvenser utdelas för att se till att samma handling leder till samma konsekvenser. (*Skola E*).

Citatet ovan visar tydligt att det är personalen som ska reflektera över konsekvenser, vilket inte ger vidare tolkningsmöjligheter för vem som är subjekt. Underförstått är det konsekvenser för eleverna som menas, även om det inte skrivs ut.

Följande citat visar på en annorlunda transitivitet:

Eleverna ska uppmuntras att ta för sig lika mycket i klassrummet, oavsett könstillhörighet. (*Skola B*).

Eleverna är nu objektet som ska uppmuntras men subjektet saknas. Här kan det antas vara lärarna som är subjekt, men den passiva uttrycksformen fråntar subjektet sitt ansvar att utföra handlingen. Ingen kan explicit ses som ansvarig till att eleverna verkligen uppmuntras att ta för sig i klassrummet.

### *Modalitet*

Granskning av modaliteten innebär att jag undersöker hur hög grad av instämmande som uttrycks i en sats, det vill säga hur sant kan uttrycket anses vara. Hög affinitet innebär att talaren är starkt förbunden till sitt uppdrag, låg affinitet betyder det motsatta.

Första citatet är det samma som användes tidigare i kapitlet för att belysa hur diskursen konstruerats. Här öppnar jag upp modalitetsaspekten ytterligare.

Skolan strävar till att beakta jämlikheten vid bemötande av eleverna som en del av verksamhetskulturen, undervisningsmetoder och användning av undervisningsmaterial. (*Skola B*).

Ur modalitetssynvinkel är ordet *strävar* intressant, det tyder på att skolan vill hålla ett visst avstånd till påståendet, för att inte kunna anklagas för att ha gjort fel ifall målet inte uppnås. Därav kan affiniteten ses som låg eftersom talaren inte vill binda sig vid påståendet till fullo. För att uppnå en högre affinitet kunde exempelvis formuleringen "Skolan beaktar jämlikheten" ha använts. En annan skolas plan innehåller samma ord, *strävar*, men med ännu lägre affinitet:

Då vi väljer arbetssätt, lärmiljö och samarbetspartners skall vi sträva efter att synliggöra och förhindra könsbundna attityder och rutiner och istället sträva efter jämlikhet och likabehandling. (*Skola A*).

Den lägre affiniteten uppstår då det i samma mening först skall strävas efter *att synliggöra och förhindra...* för att sedan *istället sträva efter* jämlikhet och likabehandling. Detta kan också tolkas som en antingen-eller-situation: "vi" kan

antingen försöka synliggöra och förhindra könsbundna attityder och rutiner eller så kan "vi" försöka uppnå jämlikhet och likabehandling. Båda konstruktionerna är *strävanden*, som alltså inte nödvändigtvis behöver uppnås, därav får läsaren ett större tolkningsansvar och talaren, i denna konstruktion "vi" gör inget större sanningsanspråk på meningen. Följande citat visar på en högre affinitet:

Alla behandlas jämställt och rättvist oberoende av kön. Läraren bör medvetet undvika stereotypiska attityder i undervisningen (grupperingar, ämnesval, tilltal, tillrättavisningar, uppmärksamhet). (*Skola A*).

Utdraget inleds med hög affinitet, *alla behandlas*. Ur transitivitetsspektiv är meningen dock vagare; passivformen används vilket gör att inget subjekt går att identifiera. Sålunda är det oklart vem som egentligen är den som behandlar alla jämställt. Utdragets andra mening har också en hög affinitet i och med orden *bör* och *medvetet*.

### 5.1.2 Diskursiv praktik

De analyserade texterna har hög intertextualitet, det vill säga de bygger på både lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män (Finlex 609/1986) samt på Utbildningsstyrelsens guide *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen m.fl., 2015). Dessutom märks en interdiskursiv blandning, där en sorts lagdiskurs (det som enligt lagen skall finnas med) blandas med varje skolas egen tolkningsdiskurs (hur exempelvis konkreta åtgärder eller lösningar formulerats).

Följande två citat belyser interdiskursiviteten, det första citatet beskriver lagdiskursen och det andra citatet illustrerar tolkningsdiskursen

Ingen skall bli diskriminerad på grund av kön. Kvinnor och män ska ha samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter. (*Skola C*).

Mål för jämställdhetsarbetet: Eleverna vågar svara och ta plats i klassrummet. [...] Åtgärder: Eleverna uppmuntras att ta lika mycket plats i klassrummet och våga svara. (*Skola E*).

### 5.1.3 Social praktik

Textdelen och den diskursiva praktiken vävs samman till en social praktik som genom textens modalitet och transitivity reproducerar såväl Hirdmans (1988) som Hardings (1986) syn på mannen hierarkiskt överordnad kvinnan. Textens talare skriver inte ut åtgärder för att främja kvinnors eller flickors rättigheter för att på det sättet kunna nå större jämlikhet. Istället gömmer sig talaren bakom passiva konstruktioner, där ingen specifik agent åläggs ansvar för handlingar som verkligen leder till ökad jämställdhet mellan könen.

Hirdmans (1988) A – a-modell, där mannen är A och kvinnan a (det vill säga kvinnan är aldrig lika fullständig som mannen) kan illustrera användningen av "alla" och "elever" i texten. Genom att använda dessa allmänna ord reproduceras ojämställdheten i och med att pojkar och män redan från början har en högre maktposition i samhället. Uttrycket *Eleverna vågar svara och ta plats i klassrummet* (Skola E) kan då också ses som att pojkarna, som färdigt har större plats, kan fortsätta ta sin plats. Enligt Hirdmans A – a-modell förblir då flickorna fortsättningsvis i underläge och jämställdheten uppnås inte.

### 5.1.4 Sammanfattning

Textanalysen av den ojämställda jämställdhetsdiskursen visar att jämställdhetsplanerna ofta präglas av avsaknad av subjekt och agenter, det vill säga vem som ska ansvara för att handlingar utförs. Denna transitivetsaspekt kombinerad med låg affinitet i flera av citaten visar på ett visst avståndstagande till texten för skribentens/skribenternas del. Gällande genus är det endast åtgärder för att främja pojkarnas situation som nämns specifikt, i övrigt används *alla* eller *elever/eleverna*.

Även om målet med texten är att öka på jämställdheten, gör utformningen att den istället kan främja ojämställdhet. Eftersom både Harding (1986) och Hirdman (1988) beskriver mannen som norm och hierarkiskt överordnad kvinnan, kan avsaknaden av konkreta åtgärder för att främja flickors och kvinnors situation ses som en svaghet i texten, då målet är att öka jämställdhet. Även bristen på tydliga



agenter, som kan ses som ansvariga för att handlingar utförs, innebär att jämställdhetsarbetet försvagas.

## 5.2 Tvåkönsdiskursen

Tvåkönsdiskursens analys följer samma mönster som den ojämslällda jämställdhetsdiskursen, den består alltså av *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*. Textanalysen inleds med beskrivningar av ordval och uttryck som formar själva diskursen. Sedan granskas transitiviteten och modaliteten i texterna. Analysen illustreras med citat ur skolornas jämställdhetsplaner. Därefter följer analys av den diskursiva och sociala praktiken. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

### 5.2.1 Text

#### *Ord och uttryck*

I jämställdhetsplanerna förekommer huvudsakligen två kön: flicka och pojke. På sammanlagt ett ställe används "hen" enligt följande:

Hen kunde ha en postlåda [angående en ansvarig jämställdhetsperson, min förklaring] (*Skola E*)

Detta kan således ses som ett undantag från diskursen, eftersom denna formulering förekommer endast denna ena gång. I övrigt ligger betoningen på två kön: flickor och pojkar.

Personalen är uppmärksam på hur användningen av "pojkar och flickor" i pratet används, ofta ej nödvändigt att särskilja. (*Skola B*).

Citatet ovan visar tydligt att det handlar om flickor och pojkar. I nästa citat saknas flicka/pojke eller kvinna/man, men det blir ändå tydligt att det handlar om tvåkönsdiskursen:

Bjuda in personer som arbetar inom branscher som domineras av ena könet och som representerar minoriteten. (*Skola G*).

I formuleringen används ordet *ena*, vilket indikerar att det endast handlar om två kön även om de inte skrivs ut. Tvåkönsdiskursen är även tydlig i följande citat:

Förslag på idéer man kan diskutera i klassen är: analysera hur olika utrymmen/platser används av flickor och pojkar. (*Skola B*)

Hur bemöts flickorna och pojkarna i olika situationer under skolvardagen? (*Skola B*).

Kvinnliga och manliga elever/studerande har jämlika möjligheter att bli antagna till en skola eller att välja valfria läroämnen eller kurser. (*Skola F*).

Flickor blir i högre grad utsatta för sexuella trakasserier som kan kopplas till kropp, medan trakasserier riktade till pojkar oftast är homofobiska. (*Skola B*).

Oberoende av om det gäller utrymmen, bemötande, antagningar till skola och kursval eller trakasserier visar ovanstående citat att tvåkönsdiskursen är tydlig. Flicka/pojke eller kvinna/man nämns specifikt i alla fyra citat. Även då det gäller enkäter som eleverna fått fylla i och vars svar redovisas i jämställdhetsplanerna ligger fokus på två kön, flicka och pojke.

Av svaren i enkäten att döma råder det en stereotyp uppfattning bland eleverna om hur pojkar och flickor beter sig. I årskurserna 3 – 6 svarade ca 1/3 av flickorna och hälften av pojkarna "håller med helt" eller "håller med ganska mycket" på frågan om de skulle bete sig annorlunda om de var av det motsatta könet (d.v.s. flicka eller pojke). (*Skola E*).

Ur citatet kan man utläsa att svarsalternativen varit flicka och pojke eftersom "det motsatta könet" handlar om ett motsatspar, det vill säga två alternativ. Likaså specificeras "d.v.s. flicka eller pojke" i citatet.

### *Transitivitet*

Gällande transitiviteten förekommer ofta en passiv form där ingen uttalad agent ses som ansvarig för handlingarna. Exempel på detta är följande citat:

Hur bemöts flickorna och pojkarna i olika situationer under skolvardagen?  
Dessa normer skall kartläggas och vid behov förändras och utvecklas.  
(Skola B).

Citatet pekar på att normerna skall kartläggas och vid behov förändras men det står inte utskrivet vem som är ansvarig för att detta sker. Även nominaliseringar förekommer, exempelvis "diskriminering" har i följande citat blivit en självständig handling som kan existera av sig själv.

Ingen skall bli diskriminerad på grund av kön. Kvinnor och män ska ha samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter. (Skola C).

Ingen skall bli diskriminerad, men för att diskriminering ska kunna ske, behövs det någon som utför en diskriminerande handling, något som alltså saknas i citatet. Citatet fortsätter med att förklara kvinnors och mäns rättigheter, möjligheter och skyldigheter. Detta kan ses som ett påstående och saknar en agent som ser till att påståendet blir en aktiv handling.

I några citat förbinds subjekt och objekt något tydligare:

Vårt mål är att bjuda in personer som arbetar inom branscher som domineras av ena könet och som representerar minoriteten. (Skola G).

Ovan är det alltså "vi" som har ett mål, även om det inte skrivs ut vem "vi" är. kan "Vi" kan tolkas som skolpersonalen, lärarkåren eller en särskild jämställdhetsarbetsgrupp, som varit med och skrivit skolans jämställdhetsplan.

I följande citat är agenten tydligt utskriven:

Personalen är uppmärksamma på hur användningen av "pojkar och flickor" i pratet används, ofta ej nödvändigt att särskilja. (Skola B).

Det är följaktligen personalen som ska vara uppmärksam på användningen av specifika ord, i det här fallet pojkar och flickor.

### Modalitet

Affinitetsgraden inom tvåkönsdiskursen varierar från att i vissa delar av texten ha hög affinitet för att i andra delar minska. Följande citat visar exempel på hög affinitet:

Hur bemöts flickorna och pojkarna i olika situationer under skolvardagen? Dessa normer skall kartläggas och vid behov förändras och utvecklas. (Skola B).

Kvinnliga och manliga elever/studerande har jämlika möjligheter att bli antagna till en skola eller att välja valfria läroämnen eller kurser. (Skola F).

Ingen skall bli diskriminerad på grund av kön. Kvinnor och män ska ha samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter. (Skola C).

I de tre ovanstående citaten används formuleringar som *skall kartläggas* (första citatet), *har jämlika möjligheter* (andra citatet) samt *ingen skall bli* och *ska ha* (tredje citatet). Uttrycken är tydliga ståndpunkter som inte dämpas av affinitetsförsvagande formuleringar som till exempel *strävar till att kartlägga* eller *borde ha jämlika möjligheter*. Talarens grad av instämmande i satsen är därmed hög, det vill säga satserna har hög affinitet.

En lägre affinitet framkommer i följande citat, som också fungerade som exempel i transivitetsdelen:

Vårt mål är att bjuda in personer som arbetar inom branscher som domineras av ena könet och som representerar minoriteten. (Skola G).

Talarens grad av instämmande är lägre eftersom det endast utskrivs som *ett mål* att bjuda in olika personer. För en högre affinitet kunde meningen istället exempelvis ha varit *Vi kommer att bjuda in* eller *Vi bjuder in*. En annan form av låg affinitet framkommer i följande citat:

I de högre årskurserna (5 – 6) finns det bland [...] av pojkarna en uppfattning om att läraren inte riktigt ställer samma krav på pojkar och flickor. (Skola E).

I citatet ovan sänker formuleringen *att läraren inte riktigt ställer samma krav* affiniteten. Här försöker talaren eventuellt förmildra det faktum att pojkarna har uppfattningen att lärare ställer olika krav på pojkar och flickor, vilket skulle ha varit

tydligt om formuleringen saknat ordet *riktigt* (jämför "läraren ställer inte samma krav" och "läraren ställer inte riktigt samma krav").

Även i meningar där olika handlingar ges som *förslag* blir affiniteten lägre, jämfört med om det hade varit direkta uppmaningar.

Förslag på idéer man kan diskutera i klassen är: analysera hur olika utrymmen/platser används av pojkar och flickor. (*Skola B*).

Genom att endast ange handlingen som förslag, binds inte talaren till texten på samma sätt som om det hade varit en uppmaning. I citatet ovan minskar affiniteten ytterligare genom att använda både *förslag* och *idéer* i samma sats eftersom båda antyder att det handlar om något som är frivilligt och därmed inte är obligatoriskt att utföra.

### 5.2.2 Diskursiv praktik

Tvåkönsdiskursen bygger precis som den ojämställda jämställdhetsdiskursen på både lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män (Finlex 609/1986) samt på Utbildningsstyrelsens guide *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (Jääskeläinen m.fl., 2015). Därtill finns en klar koppling till läroplansgrunderna (LPG 2014). Bland annat används följande citat, hämtat ur LPG 2014 (s. 18) i skola B:s jämställdhetsplan:

Den grundläggande utbildningen ska på ett jämlikt sätt uppmuntra flickor och pojkar i studierna i olika läroämnen och öka kunskapen och insikten om könets mångfald. Varje elev ska få hjälp med att upptäcka sina möjligheter och skapa sin lärtig utan könsbundna rollmodeller. (*Skola B; LPG 2014*).

Också den interdiskursiva blandningen syns i tvåkönsdiskursen. Lagdiskursen är mindre framträdande, även om den förekommer exempelvis genom ovanstående citat. Tolkningsdiskursen är mera påtaglig och syns i de konkreta förslagen som skrivs ut i jämställdhetsplanerna.

### 5.2.3 Social praktik

Tvåkönsdiskursen reproducerar starkt Hardings (1986) och Hirdmans (1988) syn på dikotomin, det vill säga särhållandets struktur. Även om textens grundidé är att främja jämställdhet mellan könen, framkommer uppdelningen av kvinnor och män tydligt.

Hardings (1986) beskrivning av det hon kallar *symboliskt genus* illustreras av följande citat:

[...] om de skulle bete sig annorlunda om de var av det motsatta könet (dvs. flicka eller pojke) [...] flickorna skulle vara modigare om de var pojkar och pojkarna skulle bete sig lugnare om de var flickor. (*Skola E*).

Symboliskt genus handlar om normer och föreställningar om vad som ses som manligt eller kvinnligt. Att flickorna ser sig som modigare om de var pojkar medan pojkarna ser sig som lugnare om de var flickor visar på detta. Samtidigt visar texten också att manligt och kvinnligt hålls åtskilt som två skilda dikotomier. Citatet ovan kan också implementeras i Hirdmans (1988) A – B-modell, där mannen är A och kvinnan är B, det vill säga raka motsatspar. Pojkarna ses som modiga medan flickorna ses som lugna, men en blandning av dessa egenskaper förekommer inte.

### 5.2.4 Sammanfattning

Textanalysen av tvåkönsdiskursen visar tydligt att bara två kön förekommer: flicka och pojke eller kvinna och man. Detta indikerar att de individer som inte identifierar sig som någondera exkluderas från jämställdhetsarbetet. Lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män (Finlex 609/1986) är visserligen utformad för att öka jämställdheten mellan dessa två kön, med utgångspunkt i att kvinnor varit ojämnt behandlade, men samtidigt innehåller lagtexten följande mening: "Lagen syftar också till att förebygga diskriminering på grund av könsidentitet eller könsuttryck" (Finlex 609/1986). I och med detta tillägg kunde också skolornas jämställdhetsplaner tänkas fokusera mindre på endast flicka och pojke. Å andra sidan visar den diskursiva praktiken att andra dokument i hög grad ligger som grund för jämställdhetsplanernas utformande. Eftersom det i både

Utbildningsstyrelsens material om jämställdhetsarbete (Jääskeläinen m.fl., 2015) samt i LPG 2014 talas specifikt om flickor och pojkar, kan det ses som förståeligt att så också är fallet i jämställdhetsplanerna.

Gällande tvåkönsdiskursen blir både Hardings (1986) och Hirdmans (1988) idé om dikotomins struktur tydlig: kvinnligt och manligt är två dikotomier som särhålls. *Symboliskt genus* (Harding, 1986) framkommer i texten i förväntningar på hur respektive kön är eller borde vara.

### 5.3 Rädslans diskurs

Analysen av rädslans diskurs följer samma mönster som de två tidigare diskursanalyserna, den består av *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*. Textanalysen inleds med beskrivningar av ordval och uttryck som formar själva diskursen. Därefter granskas transitiviteten och modaliteten i texterna. Analysen illustreras med citat ur skolornas jämställdhetsplaner. Sedan följer analys av den diskursiva och sociala praktiken. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

#### 5.3.1 Text

##### *Ord och uttryck*

Rädslans diskurs formas av ord och uttryck som visar på en rädsla för att göra fel i jämställdhetsarbetet. Detta tar sig uttryck i till exempel i otydliga formuleringar eller i formuleringar som kanske medvetet görs så diffusa att läsaren själv får ta ansvar för tolkningen av dem. Rädslans diskurs uttrycks också genom att formulera åtgärder som ålägger "någon annan" att utföra jämställdhetsarbete. Följande citat belyser detta:

Åtgärder för att nå målsättningarna [...] bjuda in någon att tala om jämställdhet. (Skola B).

Två personer kommer och fortbildar ämnet [*jämställdhet, min förklaring*]. (Skola E).

Dessa citat kan tolkas som uttryck för att skolans personal inte ensamma vill eller vågar ta ansvar för jämställdhetsarbetet. I första citatet skrivs det ut att man ska "bjuda in *någon*" och i andra citatet är det "*två personer*" som ska fortbilda inom jämställdhet.

Följande citat visar hur en otydlig formulering kan se ut:

Man följer den samhälleliga diskussionen kring jämställdhet och likabehandling och informerar alla som berörs av diskussionen om den.  
(Skola F).

Meningen ger vid en första anblick sken av att en handling utförs men vid närmare analys blir det ändå oklart vad som egentligen görs. Citatet kan därmed anses spegla en osäkerhet eller rädsla kring vad som egentligen ska göras för att arbetet ska främja jämställdhet.

### *Transitivitet*

Liksom för de tidigare redovisade diskursernas del gäller även för rädslans diskurs att formuleringarna ofta skrivs i passiv form utan en uttalad agent. "*Man* gör något" är ett exempel på detta, samma citat som användes ovan fungerar även här som modell:

Man följer den samhälleliga diskussionen kring jämställdhet och likabehandling och informerar alla som berörs av diskussionen om den.  
(Skola F).

Texten avslöjar inte vem "man" är även om det underförstått kan tänkas vara skolans personal eller en del av den. Även objektet "alla" gör att det är svårt att binda ihop subjekt och objekt: "man" torde ha ytterst begränsade möjligheter att nå "alla" med eventuell information.



Även de två citaten som illustrerade ord och uttryck i början av detta kapitel saknar förbindelse mellan subjekt och objekt:

Åtgärder för att nå målsättningarna [...] bjuda in någon att tala om jämställdhet. (Skola B).

Två personer kommer och fortbildar ämnet [*jämställdhet, min förklaring*]. (Skola E).

Gemensamt för dessa utdrag är att de handlar om så kallade åtgärdslistor, det vill säga talaren listar upp möjliga handlingar utan att specificera vem som ansvarar för att de verkligen utförs. Detta kan också tolkas som en slags rädsla: om ingen är ansvarig är det inte heller möjligt att säkerställa att handlingen utförs, alltså behöver ingen vara rädd för att göra fel.

### *Modalitet*

Gällande graden av instämmande i texterna förekommer det olika grad av affinitet. Rädslans diskurs framträder i formuleringar som dels har låg affinitet och därmed kan visa på en rädsla för att göra *fel* men även i formuleringar med hög affinitet, då företrädesvis på grund av en eventuell rädsla för att *inte göra rätt*. Följande citat exemplifierar detta:

[Skola D] strävar efter jämställdhet mellan könen. (Skola D).

Makt och inflytande är jämt fördelade mellan könen. Jämställdhet handlar om rättvisa villkor att forma sitt liv. I skolmiljö betyder det att alla elever, oberoende av kön bemöts på samma sätt; de får lika mycket talutrymme och synlighet i klassen, samt bedöms på samma grunder. (Skola A).

Första citatet innehåller ordet *strävar*, som skyddar talaren ifall målet inte uppnås. Talaren kan då ändå hävda att det funnits en strävan att uppnå jämställdhet, trots att målet blev ouppnått. I det andra citatet förekommer istället definitiva uttryck så som *är fördelade* och *får lika mycket* eller *bedöms*. Alla affinitetsförsvagande ord som till exempel *försöker fördela* eller *borde få lika mycket* eller *borde bedömas* saknas. Samtidigt kan detta ses som ett tecken på rädslan för att inte göra rätt. Talaren skriver ut en idealbild av situationen, vilken inte motsvaras av den aktuella bilden av jämställdhetsläget i Finland, där kvinnor fortfarande

upplever mera ojämställdhet än män (se t.ex. Jämskeläinen m.fl., 2015, Institutet för hälsa och välfärd, 2018).

Följande citat ger vid första anblicken en bild av att ha en högre affinitet än vad egentligen är fallet.

Könssensitiv undervisning<sup>6</sup>. Förutsätter att läraren reflekterar över sitt arbetssätt och de normer och attityder som de grundar sig i. Lärarna bör ha goda kunskaper om ämnet för att planen ska kunna förverkligas. (*Skola B*).

Genom att skriva ut att *läraren* förutsätts reflektera över *sitt* arbetssätt och normer, skjuts ansvaret över från talaren till den specifika läraren, som i detta utdrag kan tolkas vara flera olika personer eftersom både *läraren* och *lärarna* (det senare i plural) används. Verben *förutsätter* och *reflekterar* tyder på att det behövs en händelsekedja för att den könssensitiva undervisningen ska kunna ske, om läraren inte reflekterar kan detta inte heller ske. Vidare bör lärarna ha goda kunskaper för att detta ska ske, om de inte har det förverkligas inte heller planen. Den låga affiniteten uppstår därmed i och med att det på vägen finns så många "ifall-om-inte"-hinder, som möjliggör att könssensitiv undervisning aldrig uppnås.

### 5.3.2 Diskursiv praktik

Inom rädlans diskurs visar texterna på en hög grad av intertextualitet, vilket samtidigt bidrar till att upprätthålla diskursen. Genom att i hög utsträckning använda sig av färdiga formuleringar från styrdokument såsom lagtexter eller läroplansgrunder, behöver inte talaren själv ta ställning eller komma fram med egna åsikter. Direkta hänvisningar till andra dokument förekommer i hög grad, exempelvis enligt följande:

Enligt jämställdhetslagen ska lika värde mellan könen främjas i all undervisning och utbildning. (*Skola A*)

---

<sup>6</sup> Könssensitiv undervisning innebär att "kunna identifiera könsnormer och kritiskt analysera dem" samt att ha kunskap om könsmångfald (Institutet för hälsa och välfärd, 2018).

I en skola med likabehandling, där man verkar för jämlikhet, ska det inte förekomma diskriminering på grund av kön, ålder, ursprung [...] (Skola A, ur jämställdhetslagen, Finlex 609/1986, 7§)

Citaten ovan hänvisar direkt till lagen och kan därmed ur talarens synvinkel anses ge större tyngd åt texten. Å andra sidan gör detta att talaren bara behöver ställa sig bakom dessa, utan att vidta egna åtgärder för att aktivt främja jämställdheten.

Rädslans diskurs visar på en viss interdiskursivitet. Den ojämställda jämställdhetens diskurs korsar rädslans diskurs bland annat när det gäller jämställdhetsarbete som borde utföras för att flickor/kvinnor skulle få mera jämlika förutsättningar, men som ändå döljs bakom vaga formuleringar utan tydliga handlingar och mål.

### 5.3.3 Social praktik

Inom rädslans diskurs förbinds text och diskursiv praktik till en social praktik som precis som de två föregående diskurserna återspeglar Hardings (1986) och Hirdmans (1988) tankar om kvinnor och män som två dikotomier, där män är överordnade kvinnor. Skolornas jämställdhetsplaner vågar inte aktivt utmana dessa rådande system, istället döljer sig talaren bakom vaga formuleringar där ingen åläggs egentligt ansvar för att jämställdhetsarbetet utförs.

Speciellt Hardings (1986) uttryck *strukturellt genus* reproduceras inom rädslans diskurs. Flickor och kvinnor är underordnade pojkar/män och jämställdhetsarbetet *strävar* till att utjämna positionerna. Så länge dessa formuleringar med låg affinitet används, förändras inte situationen för flickornas del.

### 5.3.4 Sammanfattning

Textanalysen inom rädslans diskurs visar att formuleringarna ofta är vaga och saknar tydliga agenter som kan ses som ansvariga för att specifika jämställdhetsfrämjande handlingar utförs. Likaså visar analysen att användningen av "någon annan" som den som ska utföra det

jämställdhetsfrämjande arbetet förekommer. Just dessa formuleringar bidrar aktivt till att skapa själva diskursen, rädslans diskurs.

I flera jämställdhetsplaner används direkta citat och formuleringar från andra textdokument, företrädesvis LPG 2014 och lagtexter. Detta kan tolkas som en rädsla för att göra fel, genom att använda dessa valida dokument behöver talaren inte själv formulera text och därmed inte heller riskera att göra fel.

Lika som för den ojämställda jämställdhetens diskurs och tvåkönsdiskursens del kan rädslans diskurs anses representera såväl Hirdmans (1988) genussystem som Hardings (1986) genusteori. Pojkar/män är hierarkiskt överordnade kvinnor och att utmana detta system vållar allmän osäkerhet och rädsla.

## 6 Tillförlitlighet

I och med att diskursanalysen vilar på en socialkonstruktionistisk grund (se kap. 2.4), blir validitetsaspekten svår att mäta. Socialkonstruktionismen innebär att det inte existerar "riktig" kunskap utan all kunskap är produkter av hur vi själv kategoriserar världen. Därmed är alla diskursanalyser forskarens egna tolkningar och absoluta sanningar existerar inte.

Som forskare behöver jag tydligt positionera mig i förhållande till min undersökning eftersom jag aldrig kan vara helt objektiv eller ställa mig utanför min forskning. Istället är jag hela tiden med och skapar den eller de diskurser jag har som avsikt att dekonstruera (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Min avsikt med denna undersökning har varit att undersöka hur genus uttrycks, med särskild vikt vid det som inte specifikt handlar om flickor och pojkar, vilket innebär att jag positionerat mig på de utsattas sida, de som inte identifierar sig som varken flicka eller pojke.

I resultatdelen har jag valt att illustrera resultaten med citat, för att på det sättet öka transparensen i undersökningen. Ändå finns det alltid en risk att läsaren tolkar datat på ett annat sätt. De diskurser jag redovisar i denna avhandling kan inte ses som representativa för alla skolors jämställdhetsplaner, eftersom det endast är sju planer som utgjort underlag för min undersökning. Med fler planer kunde resultatet ha varit ett annat, likaså kunde diskursernas antal ha varit annorlunda.

## 7 Diskussion

Syftet med denna undersökning var att synliggöra vilka genusdiskurser som förekommer i skolors jämställdhetsplaner med utgångspunkt i två relevanta aspekter; dels det faktum att en kritisk diskursanalys aldrig är neutral, utan alltid ställer sig på de undertrycktas sida (Winther Jørgensen & Phillips, 2000), dels med avstamp i Alankos (2013) konstaterande att elever som hör till sexuella minoriteter och könsminoriteter är mest utsatta för trakasserier just i skolan. Således var undersökningen inriktad på att se om det fanns andra uttrycksformer för genus än de traditionella flicka och pojke eller kvinna och man.

Undersökningen visar tydligt att skolornas jämställdhetsplaner fortfarande domineras av tvåkönsdiskursen (flicka och pojke eller kvinna och man), ordet *hen* används sammanlagt en enda gång i en av sju jämställdhetsplaner. Samma tvåkönsfenomen framkommer också i styrdokument så som läroplansgrunderna. I LPG 2014 står det att "[d]en grundläggande utbildningen ska på ett jämlikt sätt uppmuntra flickor och pojkar i studierna i olika läroämnen och öka kunskapen och insikten om könets mångfald" (LPG 2014, s. 16), vilket samtidigt som det försöker öppna upp för könets mångfald ändå tydligt reproducerar tvåkönsdiskursen. Därav kan det anses förståeligt att detta synsätt återspeglas i skolornas egna planer, även om en högre grad av normutmaning hade varit att föredra.

Även rädslans diskurs och den ojämsställda jämställdhetsdiskursen visar på en reproduktion av tvåkönsdiskursen. Dessutom finns det inom både rädslans diskurs och den ojämsställda jämställdhetsdiskursen tydliga indikationer på att såväl Hardings (1986) som Hirdmans (1988) genussystem reproduceras. Rädslans diskurs visar att skolpersonal inte vågar, vill eller kan utmana normen där pojkar och män är hierarkiskt överordnade flickor och kvinnor. Istället skrivs jämställdhetsplanerna med flummiga formuleringar, där ingen direkt åläggs ta ansvar för att jämställdhet verkligen nås eller så överförs ansvaret för jämställdhetsarbetet på "någon annan", till exempel utomstående personer som ska bjudas in till skolan för att utbilda inom jämställdhet.

Gustavsson (2012) har konstaterat att det krävs aktiva reflektioner från lärarnas sida för att få syn på de egna attityderna och beteendemönstren som kanske inte främjar jämställdhetsarbetet. I skola B:s plan nämns detta (se s.30), men samtidigt formuleras det så att lärarna sist och slutligen inte förbinds vid detta uppdrag.

Även den ojämsställda jämställdhetsdiskursen visar på otydliga formuleringar, där de aktiva handlingarna för att nå jämställdhet saknas, liksom specificeringar av *vem* som egentligen ska ansvara för att arbetet verkligen görs. Samtidigt framkommer det också tecken på att jämställdhetsarbetet tenderar att bli ännu mer ojämsställt i och med att pojkar nämns specifikt; i en skola funderar man på hur pojkarna ska kunna meddela när de känner sig orättvist behandlade, trots att jämställdhetsarbetet uttryckligen behövs för att främja flickors och kvinnors situation (Finlex 609/1986). Motsvarande åtgärder eller förslag för flickornas del saknas helt.

Ordet *genus* saknas i skolornas jämställdhetsplaner, istället används ordet *kön* genomgående. Detta kan eventuellt förstås i ljuset av exempelvis Dahls (2016) och Hedlins (2010) definieringar av genus/kön, när de menar att genus är mer föränderligt medan kön ofta "har uppgiften att få olika skillnader att framstå som naturliga och självklara" (Dahl, 2016, s. 16). Eftersom jämställdhetsplanerna i övrigt också passar in i Hardings (1986) och Hirdmans (1988) system där mannen är hierarkiskt överordnad kvinnan och man och kvinna ses som två dikotomier, lämpar sig Dahls formulering väl som ett försök att förstå varför könsbegreppet används framom genusbegreppet. Valet av Hirdmans och Hardings genusteorier som teoretisk referensram ter sig naturligt eftersom undersökningen specifikt ville undersöka jämställdhetsplanernas genusaspekter; om inte genussystemet varit uppbyggt så som Hirdman och Harding ser det, hade inte heller behovet av att arbeta för jämställdhet funnits. Därtill kunde teorin ha kompletterats av exempelvis olika queerteorier.

Enligt Fairclough borde textanalysen kombineras med en analys av textproduktions- och textkonsumtionsprocesser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 94), även om det är ett faktum att så sällan sker. Efter denna

undersökning av jämställdhetsplanerna är detta ett förslag på vidare forskning: att undersöka hur genusdiskurserna formas under hela händelseförloppet, från skrivandet av jämställdhetsplanerna via själva textanalysen till hur de färdiga texterna tolkas av läsarna. En annan relevant inriktning för vidare forskning kunde handla om hur jämställdhetsarbetet i skolorna uppfattas av de som inte identifierar sig som flicka eller pojke, kvinna eller man.



## Källor

- Alanko, K. (2013). *Hur mår HBTIQ-unga i Finland?* Ungdomsforskningsnätverket/Ungdomsforskningssällskapet. Läst 1.3.2020. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hbtiq\\_unga.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hbtiq_unga.pdf)
- Dahl, U. (2016). Kön och genus, feminitet och maskulinitet. I A. Lundberg, A. Werner (Red.), *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Diskurs. (2015). I *Svenska Akademiens ordlista*. Hämtad 5.3.2020 från <https://svenska.se>
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. I T. Van Dijk (red.), *Discourse Studies: A multidisciplinary Introduction*. London: SAGE.
- Gustavsson, M. (2012). *Jämställdhetsarbete i praktiken. Erfarenheter från andra stadets utbildning på svenska*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Läst 1.2.2020. [https://www.oph.fi/download/144301\\_Jamstalldhetsarbete\\_i\\_praktiken.pdf](https://www.oph.fi/download/144301_Jamstalldhetsarbete_i_praktiken.pdf)
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Tillgänglig <https://hdl.handle.net/2027/heb.32980>.
- Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0. Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Växjö: Linnéuniversitetet. Läst 25.1.2020. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:430176/FULLTEXT01.pdf>
- Heikkilä, M. (2013). *Hållbart jämställdhetsarbete i förskolan och skolan i Norden. Med lärande exempel*. Köpenhamn: Nordisk ministerråd. Läst 25.1.2020. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:701475/FULLTEXT01.pdf>
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 1988, 9(3) 49-63.
- Hirdman, Y. (2001). Genus – om det stabila föränderliga former. Malmö: Liber AB.
- Ikävalko, E. (2016). *Vaikenemisia ja vastarintaa. Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa*. Helsingfors: Beteendevetenskapliga fakulteten. Läst 13.2.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2392-3>

- Institutet för hälsa och välfärd. (2020). *Ordlista*. Läst 14.2.2020.  
<https://thl.fi/sv/web/jamstalldhet/framjande-av-jamstalldhet/ordlista>
- Institutet för hälsa och välfärd (2018). *Utbildning*. Läst 1.3.2020.  
<https://thl.fi/sv/web/jamstalldhet/jamstalldhet-i-finland/utbildning>
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Läst 29.1.2020.  
[https://www.oph.fi/download/173401\\_jamstalldhetsarbete\\_ar\\_en\\_kunskapsfraga.pdf](https://www.oph.fi/download/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskapsfraga.pdf)
- Kjaran, J., Lehtonen, J. (2018). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22:10, 1035 – 1047. DOI: [10.1080/13603116.2017.1414319](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414319).
- Koramo, M., Vehviläinen, J. (2015). *Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma. Laadullinen ja määrällinen seuranta vuonna 2014*. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2015:3.
- Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män 609/1986. Läst 13.2.2020.  
<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1986/19860609>
- Lag om ändring av lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män 1329/2014. Läst 13.2.2020. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20141329>
- LPG (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Länsstyrelsen Västmanland. (2019). *Jämställd förskola och skola*. Hämtad 5.3.2020 från <http://www.jamstalldskola.se/index.shtml>.
- Mansner-Lönnqvist, A. (2019). *Lärares upplevelser av det egna jämställdhetsarbetet i åk 6*. Kandidatavhandling, Helsingfors universitet, klasslärarutbildningen.
- Mattsson, T. (2010). Kön och genus. I samhället och i det sociala arbetet. *Working-paper serien*, 3/2010. Läst 26.2.2020. <https://www.soch.lu.se/sites/soch.lu.se/files/wp2010-3.pdf>
- Social- och hälsovårdsministeriet. (2016). *Jämställdhetslagen, arbetsplatserna och könsmångfalden*. Läst 1.3..2020. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74764/STM\\_Jamstalldhetslagen%2c%20arbetsplatserna%20och%20konsmangfalden\\_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74764/STM_Jamstalldhetslagen%2c%20arbetsplatserna%20och%20konsmangfalden_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Utbildningsstyrelsen. (2020). *Planering av jämställdhet och likabehandling i läroanstalterna*. Läst 24.2.2020. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/planering-av-jamstalldhet-och-likabehandling-i-laroanstalterna>

Winther Jørgensen, M., Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wodak, R. (2004). Critical discourse analysis. I C. Seale, G. Gobo & J.F. Gubrium (Eds.). *Qualitative research practice*. London: SAGE.

Wulff, F. (2019). "Det viktigaste är inte själva planen, utan arbetet med den". En kvalitativ studie om finlandssvenska skolors jämställdhetsplaner och hur de förverkligas (Pro gradu). Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. Tillgänglig  
[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/169188/Wulff\\_Fredrika.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/169188/Wulff_Fredrika.pdf?sequence=1&isAllowed=y)